

A ESCOLA NOVA E O ESTADO: UMA CRÍTICA HISTORIOGRÁFICA DO CONCEITO DE “TECNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO”

Rosiley Aparecida Teixeira Souto
Doutoranda do Programa de Pós Graduação
em Educação: História, Política e Sociedade.PUC/SP.

O tema ser apresentado focaliza o processo de estatização da educação, particularmente na década de 20 e primeiros anos da década 30 do século XX, e o lugar ocupado pelos chamados escolanovistas tanto nesse processo de estatização como na constituição do corpo tecnológico no interior do estado.¹

Rever essas questões pode ajudar na recomposição da historiografia da educação, pois tenho como hipótese que muito mais que um mecanismo de tecnificação, entendida como redução, empobrecimento e visão deformada da educação, o que tivemos naquele período, e que não cessa até hoje, foi a instauração da racionalidade de estado no campo da educação². Para enfrentar essa temática, empregarei as potencialidades do conceito de Foucault (1996) de “governamentalidade”, que assinala tanto para uma razão ou tática de governo como para uma racionalidade governamental que faz da população o seu principal objeto. Nesse sentido, uma das entradas desse texto é de natureza conceitual, com vistas a pôr em contraposição conceitos de tecnificação da educação e “governamentalidade”.

Entretanto, para manter o tema nessa direção terei que me colocar frente a frente com outras leituras historiográficas do período em questão e me confrontar com duas frentes de análise: a primeira aponta para o tema tecnificação como o expurgo da questão política do campo educacional – Nagle (2001), Paiva (1985) e Saviani (1983) –, e a outra indica o avanço da técnica dentro da educação, onde se teria reduzido a política educacional à ciência – Carvalho (1989) e Monarcha (1987), entre outros que acabam por não desenvolver o significado de tecnificação da educação.

¹ Prometi muito mais do que posso nesse momento, pois o que estarei apresentando é apenas um fragmento do trabalho de pesquisa de doutorado em andamento. Portanto, trata-se de algumas hipóteses que tenho levantado no trabalho.

² Temos o tema “racionalidade” tratada por Weber em “Economia e Sociedade” e outros textos de sua autoria, muito antes que Foucault. Não entrarei no tema da racionalidade estatal apresentada por Weber nesse texto, mas por certo estarei enfrentando o tema no desenrolar do trabalho de pesquisa.

A primeira análise, que aponta para o tema como o expurgo da questão política do campo educacional, foi apresentada, em Educação e Sociedade na Primeira República, por Jorge Nagle, primeiro autor na história da educação brasileira a apresentar essa questão afirmando que, na medida em que o campo educacional se profissionalizava, também se tecnicava. Elaborou também algumas categorias de análise – “entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico” –, e partir delas procurou captar o movimento das transformações sobre as relações entre educação e sociedade na Primeira República, e o processo de atuação dos educadores na organização do campo profissional, no encaminhamento de uma política de educação e na administração pública.

Entusiasmo e otimismo, para Nagle, foram duas tendências que indicariam os deslocamentos das ações educacionais predominantemente políticas, para uma outra, de características marcadamente técnico-pedagógicas. Tais deslocamentos foram consequência do processo de profissionalização do campo da educação, com o surgimento dos primeiros profissionais da educação e a perspectiva de um tratamento técnico-científico das questões educacionais. Esse momento “híbrido” teria resultado na penetração do ideário escolanovista, que passou a dominar a ponto de vista desses primeiros profissionais da educação. Segundo Nagle, essa penetração acabou gerando uma distorção técnica das questões educacionais, pois causou uma retração nas possibilidades de análise das questões educacionais em seus fundamentos histórico-sociais.

Quanto ao caráter da tecnicificação em Nagle, Marta Carvalho vai corroborar as idéias afirmadas acima: “A expressão ‘profissionais da educação’ designa a emergência do ‘técnico’, no movimento designado como ‘otimismo pedagógico’, indicando a crescente dissociação que se produz no movimento entre problemas sociais, políticos e econômicos e problemas pedagógicos” (Carvalho, 1998:32).

Seguindo a matriz analítica de Nagle, Vanilda Paiva, em Educação Popular e Educação de Adultos, retoma suas categorias e acrescenta ao entusiasmo e ao otimismo o que vai denominar realismo em educação, em relação ao movimento da Escola Nova, que acabou por radicalizar o conceito de tecnicificação da educação.

Aos entusiastas ingênuos sucederam os otimistas, detentores das técnicas pedagógicas. Mas, a tecnicificação do terreno educacional correspondeu a um empobrecimento do seu enfoque; o afastamento dos políticos e diletantes do campo educacional --- que por seu ‘entusiasmo’ chamavam a atenção para o aspecto político das decisões em matéria de instrução popular ----, correspondeu uma visão

deformada da realidade educacional e dos seus objetivos” (Paiva, 1985: 107).

Usando Nagle, mas “curvando a vara”, na expressão do próprio autor, Saviani, em *Escola e Democracia* (2001), cuja primeira edição data de 1983 – hoje em sua 34ª, devido a sua ampla aceitação –, atribui de certa maneira os grandes males da educação aos escolanovistas.

No capítulo dois, baseado em Lênin, desenvolve sua crítica à educação instalada em 1920, graças aos renovadores da educação. O autor se propõe rever as distorções impostas pela escola nova no Brasil, propondo o que vai nomear de pedagogia revolucionária, que contrapõe uma escola burguesa de inspiração liberal – escola nova – com uma escola para o povo de inspiração marxista – pedagogia revolucionária.

O que se pretende ressaltar é a lógica com que ele se refere à Escola Nova em 1920 como encaminhamento para uma tecnificação da educação, apontando aquelas iniciativas como origem do resultado da escola tecnicista em 1970:

(...) radicalizava-se a preocupação com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo que acaba por desembocar na eficiência instrumental. Articula-se aqui uma nova teoria educacional: pedagogia tecnicista. (...) Além do mais, na prática educativa, a orientação tecnicista cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como com a influência da pedagogia nova, que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. (Saviani, 2001: 11; 15).

Na tentativa de se contrapor ao que se propunha nos anos vinte entre o “novo e o velho”, “educação tradicional *versus* pedagogia nova”, Saviani trabalha com uma concepção histórica em que na idéia de um período histórico já está configurada a época seguinte, pressupondo a presença das mesmas causas operando ao longo do tempo, em diferentes configurações históricas.

A falta de uma leitura mais crítica do trabalho de Nagle sobre a tecnificação pedagógica no campo educacional pela escola nova acabou por inviabilizar por muitos anos na história e na historiografia da educação as possibilidades de outras interpretações e aprofundamentos. A compreensão da relação educação e sociedade, criando distorções nas relações escola, estado e sociedade civil, na qual escola passa a ser mero “aparelho reprodutor” do estado, acaba não entendendo a escola como uma instituição intimamente

conectada com a construção da modernidade e com a manutenção de suas práticas e dos valores que a justificam e a sustentam.

A segunda linha de análise da tecnificação do campo educacional, que aponta o avanço da técnica dentro da educação num momento em que se teria reduzido a política educacional à ciência, é representada pela leitura que Carlos Monarcha faz da escola nova em seu livro “A reinvenção da Cidade e da Multidão”. Questionando a historiografia sobre o tema escolanovismo, o autor acaba por relacionar a ação racional do estado com a redução da política à ciência, despolitizando assim a sociedade civil.

Ao reduzirem a política à ciência, transformaram a primeira num conjunto de normas e procedimentos técnicos e ela passou a ser política científica. Sob o pretexto de inserir racionalmente o povo na República, procuraram efetuar a despolitização da sociedade civil e colocar o uso público da razão sob o monopólio da vanguarda esclarecida (Monarcha: 1989: 120)

Com o intuito de contribuir para o esforço de releitura da historiografia educacional brasileira, o trabalho de Marta Carvalho, *Molde Nacional e Fôrma Cívica*, à luz de uma ampla base documental, resultado de uma pesquisa minuciosa nos arquivos da ABE (Associação Brasileira de Educação), instituição que agrupava tanto católicos como renovadores, a autora revê a polarização entre renovadores, defensores da escola nova, e católicos, defensores da escola tradicional, e explicita o sentido eminente da atuação dos educadores associados na ABE a partir de 1924. Nesse sentido, a cisão entre renovadores e católicos seria menos profunda do que a historiografia tentou mostrar ao longo destes anos de história da educação brasileira. Quanto ao processo de tecnificação, Marta Carvalho acredita que o que houve no período foi uma orientação política para um outro foco.

Marta Carvalho e Carlos Monarcha têm por mérito algumas reposições históricas no que tange a leituras anteriores da historiografia quanto ao significado histórico da escola nova no Brasil, mas não aprofundam o conceito de tecnificação do campo educacional. Talvez isso se deva ao fato de eles não terem se proposto a tal objetivo. Entretanto, como já afirmei, muito mais que um processo de tecnificação do campo educacional, trabalho com a hipótese de que o que tivemos no período foi a racionalização do estado, que aponta “tanto para uma razão ou tática de governo como para uma racionalidade governamental”.

É a partir desse entendimento que volto ao início deste texto, lembrando que a proliferação dos termos técnicos e a tecnificação do campo educacional só se justificam se

tiverem, “como objetivo, clarear e refinar os sentidos que se quer dar ao discurso e dele retirar maiores possibilidades nas infinitas leituras, como por exemplo o termo governamentalidade, em que Foucault não está se referindo a uma *instância governamental, administrativa, central*, mas a uma *ação de governar*. Penso que se pode considerar que o sufixo *mento* denota não apenas “ação ou resultado dela”, como também “instrumento da ação”.(Veiga Neto, 1997).

Comentando o deslocamento que Foucault faz em seus estudos sobre o poder da arqueologia para a genealogia, Machado explica que a questão do estado é da maior importância para esta última: “O que se deu através do projeto de explicar a gênese do Estado a partir das práticas de governo, da gestão governamental, ou da ‘governamentalidade’, que têm na população seu objeto, na economia seu saber mais importante e nos dispositivos de segurança seus mecanismos básicos”. Esta passagem é particularmente útil na medida em que mostra a superposição entre “práticas de governo”, “gestão governamental” e “governamentalidade”, nenhuma delas relativa a governo enquanto instância central no Estado moderno. Aí, governamental e governamentalidade parecem clamar por *governo* e não por *governo*... Em suma: o que está grafado como “práticas de governo” não são ações tomadas por um *staff* que ocupa uma posição central no Estado, mas são ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social; por isso, soa bem mais claro falarmos em “práticas de governo” (Machado, 1992, p. XXIII),

O estado educador solicitado pela geração de Silvio Romero (1901) e Veríssimo (1985) toma para si a constituição desse estado, assim como a escola toma para si a responsabilidade de conferir a necessária diplomação ao cidadão para o trabalho, com vistas a gerar para a sociedade necessária a modernidade.

Os escolanovistas de São Paulo, a partir de 1920 – Sud Mennucci, Sampaio Doria, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo –, guardadas as devidas proporções e diferenças, acreditavam de fato que a escola seria o canal de ascensão social e distribuiria os indivíduos segundo suas “capacidades”, o que tornaria a sociedade mais homogênea e suprimiria os conflitos sociais. A difusão cada vez mais ampla dessa escola produziria novas mentalidades e com isso uma sociedade democrática.

Esses homens de ação acreditaram que lhes estava cometida a “missão de arautos do progresso”³. Sua crença na educação os levou à proposta de uma educação irrestrita, cujo objetivo era fazer com que o ensino público previsse todas as possibilidades de atuação sobre o novo homem. Desde o ensino maternal até os cursos de aperfeiçoamento profissional, a linha mestra da educação seria a construção de um novo tipo de trabalhador psicofisicamente formado. Para além da instrução escolar, a educação deveria ser entendida em seu sentido amplo, dando-se em todos os aspectos da vida social, através da educação de adultos, bibliotecas, orfeões, músicas, museus e das entidades escolares, como associação de pais e mestres; de ex-alunos, de escotismo, etc⁴. Através de atividades extra-escolares, a influência dos valores moral e cívica teria o poder de afastar os operários e seus filhos das más influências dos sindicatos e partidos.

As mudanças ocorridas na educação em São Paulo durante o período de 1920 a 1933 configuram-se como uma reforma que não tem um realizador único nem um movimento organizado que pudesse ser dirigido à ação dos administradores educacionais. Não foi um processo linear, mas com muitas idas e vindas, avanços e recuos, que se consolidou num sistema de educação com organicidade e articulação entre os vários níveis de ensino, pois nesse período normatizou-se o ensino particular e estruturou-se o ensino secundário e superior, com a expansão dos ginásios por todo o estado, e criou-se a Universidade de São Paulo. Foi também nesse período que se deu estrutura à carreira do magistério com uniformidade de formação e recrutamento.

Nesse movimento, um arsenal tecnológico foi sendo processado e outros sendo instituídos, e novas ciências foram acionadas a compor esse corpo nomeado sistema escolar. Elementos humanos de controle foram sendo criados, pois não bastavam mais professores e alunos. A escola precisava de um elemento de fora para acionar esse controle e assim foram criados novos cargos e novas funções, como foi o caso dos Inspectores Gerais da Instrução Pública. Intelectuais da época ligados ao direito, medicina e literatura passaram a ser acionados como elementos tecnológicos de controle. Enfim, o governo foi estabelecendo uma série de estratégias para gerar o professor que interessava. Estratégias essas que foram da formação, seleção à qualificação dos mesmos.

³ Para aprofundamento do tema, seria interessante dar uma olhada no trabalho de pesquisa de Frutuoso, Maria de Lourdes. Mensageiros da ordem e do Progresso: A reforma educacional realizada pelos renovadores e o início da estruturação do Sistema Público de Ensino no Estado de São Paulo (1930 –1937).

⁴ Quanto a essa discussão ler HORTA, José Silvério Baia. 1994. *O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: editora UFRJ.

Capturar as práticas, os processos, as tecnologias, as estratégias, as táticas que entraram no processo de construção da hegemonia republicana no Brasil, no que concerne à educação, nos remete a pensar em quais elementos serviram de base para essa construção em torno de uma educação nacional. O que estava em jogo?

(...) vivemos na era do governamentalidade. Governamentalização do Estado, que é um fenômeno particularmente astucioso, pois se efetivamente os problemas da governamentalidade, as técnicas de governo se tornaram questão política fundamental e o espaço real da luta política, governamentalização do Estado foi o fenômeno que permitiu ao Estado sobreviver. Se o Estado è hoje o que é, é graças a esta governamentalidade, ao mesmo tempo interior e exterior ao Estado. São as táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público e privado, o que é ou não estatal, etc.; portanto o Estado, em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido a partir das táticas gerais da governamentalidade (Foucault, 1996: 292).

No caso específico da educação, o governo operava com várias táticas, uma das quais foi o recrutamento e a qualificação dos professores com a intenção de organizar a população dentro das escolas, para formar o homem capaz de operar a partir das novas exigências do novo sistema, dando à população uma certa homogeneidade sob o controle estatal.

A profissionalização do magistério seguiu-se de uma política de normalização e de controle estatal. Abundantes são os estudos sobre a formação dos professores nesse período e em período anterior, como os de Monarcha (1999), Vidal (2001), Vilela (2000). Esses estudos revelam que as escolas normais se constituíram no lugar certo para disciplinar os professores, transformá-los em agentes do projeto social e político da modernidade. Os discursos ali produzidos e difundidos, bem como as práticas que lhe dão corpo, edificam um modelo de professor no qual antigas referências religiosas se cruzam com o novo papel de servidores do estado e da sua razão. Esse processo é parte integrante de um discurso que tende a redefinir a questão do ensino em paralelo com as novas modalidades de intervenção do estado na vida social.

As racionalidades emergentes recolocam o professor como profissional, ao mesmo tempo em que categorizam as crianças como alunos, passando a encará-los como uma população que precisa ser gerida segundo padrões institucionais próprios. No caso do professor, mais especificamente com a instituição de uma carreira própria. Esse conjunto de processos da profissionalização do ofício do professor – formação, recrutamento, qualificação

e remuneração – define uma estrutura de carreira do magistério que ajuda a perceber os processos de intervenção do estado.

Nesse sentido, pensar nos anos de efervescência da constituição do campo educacional tal como descrito por estudiosos como Brandão é pensar também que nesse período se processou uma fase de constituição da profissão do professor.

O estado racional foi constituindo um sistema social cada vez mais complexo, nem sempre consensual, pois, à medida que criou um tipo novo de trabalhador, gerou também o seu contrário, sua crítica e sua própria resistência, que estabeleceram um espaço no qual novas mentalidades foram sendo geradas. Nele, houve cada vez mais necessidade de instrumentos de controle, seja mediante consenso, seja pela força, cujos mecanismos precisariam ser acionados para além da escola.

Com a combinação desses dois elementos, consenso e força, instituiu-se um novo conjunto de práticas sociais, de modo a atribuir novas configurações a algumas antigas instituições: a Igreja, a prisão, o exército, o hospital, a fábrica. Assim, na modernidade, essas novas instituições puderam ser entendidas como resultado daquelas modificações sociais. Mas é preciso entender que essas instituições são ao mesmo tempo produtoras dessas práticas na nossa história recente. Por isso elas estão intimamente conectadas com a construção da modernidade e com a manutenção de suas práticas e dos valores que a justificam e a sustentam.

Dentre essas instituições, a escola, entendida aqui no processo que vai do maternal à universidade, parece a mais passível de transformações sociais, considerando principalmente que uma de suas funções é a de difusão de novas tecnologias. A escola é o lócus onde novas técnicas tanto são inventadas quanto aplicadas; além disso ela é a instituição que mais ampla e precocemente se encarrega de “capturar” os indivíduos e disseminar tais técnicas.

Referencias bibliográficas

AZEVEDO, Fernando. 1963. *A Cultura Brasileira*. 4ª ed, Ed. UNB.

BRANDÃO, Zaia. 1999. *A Intelligentsia Educacional: Um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e as histórias da escola nova no Brasil*. Bragança Paulista: INFAM – CDAPH. Editora da Universidade São Francisco/EDUSFE

- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. 1989. *A escola e a República*. São Paulo: Brasiliense. Coleção Tudo é História, n. 127.
- _____. 1998. *Molde Nacional e Fôrma Cívica*. Bragança Paulista EDUSFE.
- CARVALHO, José Murilo. 1987. *Os bestilizados: O Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras.
- FOUCAULT, Michel. 1996. *Microfísica do Poder*. 12ª ed. Rio de Janeiro: GRAAL.
- _____. 2000. *A arqueologia do saber*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- FRUTUOSO Maria de Lourdes. 1999. *Mensageiros da Ordem e do Progresso: A reforma Educacional Realizada pelo “Renovadores” e o Início da Estruturação do Sistema Público de Ensino no Estado de São Paulo (1930-1937)*. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo
- HORTA, José Silvério Baia. 1994. *O Sermão e a Ordem dos Dias; Regime Autoritário e Educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre. 1995. *História: Novas abordagens*, 4ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- LOURENÇO FILHO, M. B. 1963. *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. 8ª ed. São Paulo, Melhoramentos.
- MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- MONARCHA, Carlos. 1999. *Escola Normal da Praça: O Lado Noturno das Luzes*. Campinas, São Paulo: Unicamp.
- MENNUCCI, Sud. 1930. *A escola Paulista*. São Paulo: COPAG.
- NAGLE, Jorge. 2001. *Educação e Sociedade na Primeira República*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- PAIVA, Vanilda Pereira. 1985. *Educação Popular e Educação de Adultos*. 3ª Ed. São Paulo: Edições Loyola.
- ROMERO, Silvío. 1901. *Notas sobre o Ensino Público*. In: *Ensaio de Sociologia e Literatura*. Rio de Janeiro: Garnier.
- SAVIANI, Demerval. 1983. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- _____. 1991. *Pedagogia Histórico-crítico: primeiras aproximações*, São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados.

VEIGA NETO, Alfredo. 1997. *Governabilidade ou governamentalidade?*
<http://www.ufrgs.br/faced/alfredo>,

VERISSIMO, José. 1985. *A educação Nacional*. 3ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto.

VIDAL, Diana Gonçalves. 2001. *O Exercício Disciplinado do Olhar: Livros, leitura e praticas de formação docente do Instituto de Educação do Distrito Federal.(1932-1937)*. Bragança Paulista, São Paulo: Editora da Universidade São Francisco.

VILELA, Heloisa de O. S. 2000. *O Mestre - Escola e a Professora*. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes, LOPES, Eliana Marta Teixeira e VEIGA, Cynthia Greive (org). *500 anos da educação no Brasil*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica. pp. 95 - 153.

WARDE, Mirian J. 1984. *Anotações para uma historiografia da Educação Brasileira*. Em aberto, nº 23, Brasília, pp. 01 – 06

_____, 2001. *Americanismo e educação: um ensaio no espelho*. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v 14, nº 2, pp.37-47.